النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال

د. صالح محمد أبو جادو *

د. سعد عنوز **

* رئيس معهد التربية- الأنروا، عمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

** خبير التوجيه والإرشاد - الأنروا، عمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال، ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم اختبار ويتكن وزملائه (Witken et al., 1977) للأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) لقياس النمط المعرفي (مستقل– معتمد) لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت (١١٨٩) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية المتيسرة. وتوصلت الدراسة إلى:

١. أن النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة كان النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٨,٤٢) ، وهو أقل من الدرجة الفاصلة (٩) .

٢. عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

٣. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية.

٤. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير الجامعة، حيث كانت الفروق لصالح درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) .

٥. أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي، حيث كانت الفروق لصالح فئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز).

٦. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية في النمط المعرفي للطلبة يعزى إلى كل من متغيرات الجامعة والكلية والتحصيل الأكاديمي، بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الجنس والسنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: النمظ المعرفي، الاعتماد على المجال، الاستقلال عن المجال.

Abstract:

This study aimed at investigating the cognitive style prevailing among students of public universities in the Northern Jordanian Region. The study sample consisted of 1189 male and female students who were chosen randomly.

To achieve the objectives of this study, the researchers used Group Embedded Figures Test- GEFT- (Witken et al.,1977) to measure the cognitive style (field- dependent; field- independent) of the study population. The results of the study were as follows:

1. *The dominant cognitive style of the respondents was of the field- dependent style, where the mean value amounted to (8.42) which is below the decisive degree (9) .*
2. *There were no significant statistical differences in the means of students' grades that are attributed to the variables of gender and year of study.*
3. *The averages of students' grades showed significant differences attributed to faculty variable in favor of students of science faculties.*
4. *There were significant differences in the means of students' grades attributed to the university variable in favor of students' means at the Jordanian University of Science and Technology.*
5. *The study revealed that there were differences in the means of students' grades attributed to the academic achievement in favor of academic achievement: good, very good and excellent.*
6. *There was significant statistical effect attributed to the variables of the university, faculty and academic achievement, while there were no significant statistical effects for the variables of gender and year of study.*

** Key Words: cognitive style, field- dependent, field- independent.*

مقدمة:

على الرغم من أن الانماط المعرفية من الموضوعات التي أشبعت بحثاً، فإن مجالها لن يستنزف أبداً؛ لكثرة ما فيه من جوانب تحتاج إلى البحث والاستطلاع. والحقيقة أنّ هناك تضمينات مهمة للعديد من الممارسين والباحثين حولها. ويبدو أيضاً أنّ المعرفة بالفروق الفردية بين المجموعات والأفراد، قد عُولجت بشكل كبير في البحوث، ولكن الحال ليس كذلك في عالم التطبيق الواقعي.

وقد تنامى الاهتمام في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بموضوع الأنماط المعرفية (Cognitive Styles) التي يمكن بوساطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد؛ ليس فقط في المجال المعرفي كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم ومعالجة المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. وقد اتسع نطاق البحث في موضوع الأنماط المعرفية، بحيث امتد إلى محاولة الربط بينها، وبين كثير من أبعاد السلوك الإنساني؛ التربوية والمهنية، أو العلاقات الاجتماعية، أو التعامل مع الآخرين، أو دراسة الشخصية (الشرقاوي، ١٩٨١ أ) .

وتأتي أهمية الأنماط المعرفية في علم النفس من خلال مساهمتها بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية، بل الانفعالية الوجدانية أيضاً. كما تأتي أهميتها من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أم وجدانياً، دون الاهتمام بمحتوى ذلك النشاط. كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المثيرات التي تعترضه (الحامولي، ١٩٩٧) .

الأنماط المعرفية (Cognitive Styles):

يرى ويتكن وزملاؤه (Witkin, Moor, Goodenough, and Cox, 1977) أنّ كلمة نمط تعني بعداً أو خاصية تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا النمط يشمل كل الأنشطة المعرفية التي يمارسها الفرد، فقد سمي بالنمط المعرفي (Cognitive Style) .

وقد تعددت تسميات الأنماط المعرفية (Cognitive Styles) مثل: أنماط التحكم المعرفي (Cognitive Controls)، والإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies).

وبالرغم من الاختلافات في تسمياتها، فقد حاول العلماء أن يضعوا لها مجموعة من الخصائص التي تجمع بينها وتميزها من غيرها، من خلال دراسة العوامل المشتركة بينها (الطهراوي، ٢٠٠٢) .

ترتبط الأنماط المعرفية بالادراك والتذكر والتخيل. وتعد مصدراً مهماً للفروق الفردية، فهي تُمكّن الفرد من تصنيف إدراكه للبيئة وتنظيمها. وتشير إلى الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمثيرات البيئة. وتصف الأنماط المعرفية طرق الفرد واستراتيجياته في استقبال المعرفة والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو معين. وتشير أيضاً إلى طرق التفكير التي تميز الفرد من غيره (Ellen, 2001) .

وتعد الأنماط المعرفية محوراً مهماً للتعرف إلى الفروق الفردية في مجالات مختلفة، كالإدراك والتفكير والانتباه والتعلم والتذكر وحل المشكلات. كما تعبر الأنماط المعرفية عن الطرق المفضلة لدى الأشخاص في استقبال المعلومات ومعالجتها (عواد، ٢٠٠٨) .

وقد تعددت تعريفات مفهوم (النمط المعرفي)، إذ عرفه ميسك (Mesick, 2002) على أنه شكل الأداء المفضل للأفراد، الذي يعكس طريقتهم في الفهم والحفظ والتخيل واستخدام المعلومات. وعرفه ويتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1977) بأنه تباين الأفراد في طرق معالجتهم للمعلومات المرتبطة بالإدراك والتفكير وحل مشكلات التعلم. ويشير ميلر (Mil-er, 2009) إلى أن النمط المعرفي عبارة عن نمط الأداء الثابت نسبياً، والذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدرك من حوله. وينظر جولد شتاين وبلاكمان (Goldestien and Blackman,) 2005) إلى النمط المعرفي على أنه تكوين فرضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات. وبذلك فإنّ النمط المعرفي يشير إلى طريقة الفرد المميزة في تنظيم ما يدرك.

وعرفت شريف (٢٠٠٢) النمط المعرفي على أنه شكل الأداء المفضل لدى الفرد في تنظيم ما يرى من حوله وما يدركه، ويعكس نمطه في تنظيم خبراته في استدعاء ما هو مختزن في الذاكرة وأسلوبه. أما الشرقاوي (١٩٨١ ب) فيرى أنه الطريقة التي تميز أسلوب الفرد في معالجة المعلومات. ويعرفه محمود (٢٠٠٦) بأنه طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات، من حيث نمطه في التفكير، وطريقته في الفهم، وفي تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة من خلال مواقف تعليمية وتطبيقية.

مما سبق يمكن تعريف النمط المعرفي على أنه طريقة الفرد في حل المشكلات التي تواجهه، وفي تعامله مع المعلومات في ذاكرته، من حيث معالجتها وتخزينها واستدعاؤها في المواقف المختلفة.

خصائص الأنماط المعرفية:

حدد ويتن (Witten, 1989) مجموعة من الخصائص للأنماط المعرفية، هي:

١. الأنماط المعرفية تتعلق بشكل النشاط (Form) أكثر من تعلقها بمحتواه (Content)، وبالتالي فإنها تشير إلى الفروق بين الأفراد في طريقة ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، ومنها الإدراك والتفكير والتعلم وحل المشكلات، وبذلك فإن الأنماط المعرفية تتعلق بالطريقة التي يمارس بها الفرد نشاطه المعرفي.

٢. الأنماط المعرفية من الأبعاد الشاملة في الشخصية، وهذا يعني أنّها لا تركز على جانب واحد من جوانب الشخصية هو الجانب المعرفي، بل تشمل جوانب أخرى للتمييز بين الأفراد مثل الجوانب الانفعالية وغيرها. كما أن الأنماط المعرفية من الممكن قياسها بوساطة وسائل غير لفظية مثل الأشكال الهندسية أو الصور، وهذه الخاصية تساعد على تجاوز المشكلات الناجمة عن اختلاف المستويات الثقافية بين الأفراد في أثناء القياس.

٣. الأنماط المعرفية تتصف بالثبات النسبي مع الزمن، وهذا الثبات لا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير، بل من الممكن تعديلها، ولكن في حالات معينة، وضمن شروط خاصة، مما يعكس إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في مواجهة المواقف المستقبلية.

٤. الأنماط المعرفية هي أبعاد ثنائية القطب (Bipolar) ، وهذا ما يميزها عن الذكاء، أو عن القدرات العقلية الأخرى؛ لأن القدرات العقلية لها بداية صغرى تتدرج إلى أن تصل إلى نهاية كبرى، بينما تكون الأنماط المعرفية غير محددة بنهاية ذلك أنها تتعلق بقطبين، كل قطب له خصائصه المناقضة للقطب الآخر، إلا أنه لا يوجد قطب أفضل من الآخر؛ لأن كل قطب له قيمته وأهميته في ظل شروط معينة.

أبعاد الأنماط المعرفية:

للأنماط المعرفية تصنيفات عديدة، ويعود هذا التعدد إلى كثرة التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأنماط بالبحث والدراسة، فهنالك تصنيفات ثنائية البعد وضعها كل من (وتكن– بروفرمان– بيري) ، وتصنيفات وضعها كيجان، وأخرى وضعها جيلفورد وميسك وغيرهم. وقد استفاد الباحثان من هذه التصنيفات في وضع تصنيف عام أكثر اعتماداً بين الدارسين وشيوعاً، **وفيما يأتي عرض لأبعاد الأنماط المعرفية وفق هذا التصنيف** (عوض، ٢٠٠٤؛ الفرماوي، ١٩٩٤، Chin- Lu, 2002):

١. **بعد الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال المعرفي:**

(Field- Independence Versus Field- Dependence)

يتناول هذا البعد قدرة الأفراد على إدراك جزء من المجال باعتباره شيئاً مستقلاً عن المجال كله (تمييز المثير أو الصورة عن الخلفية) ، أي أنهم أكثر قدرة على الإدراك التحليلي، في حين أن هنالك أفراداً آخرين لا يستطيعون التعامل مع مثيرات البيئة بصورة منعزلة أو مستقلة، وهؤلاء يتميزون باعتمادهم على المجال المعرفي، وأن إدراكهم للأجزاء مبهم وغامض، ويعانون من صعوبات كبيرة في فصل الصورة عن الخلفية وتمييزها.

٢. **بعد الاندفاع مقابل التروي (Impulsive Versus Reflective):**

يرتبط هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد في السرعة أو (التسرع) في تقديم الاستجابات للمثيرات المختلفة، فبعض الأفراد يندفعون، وغالباً ما تكون استجاباتهم غير صحيحة، في حين يميل آخرون إلى التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابة المناسبة.

٣. **بعد التبسيط مقابل التعقيد (Simplicity Versus Complexity):**

يميل بعض الأفراد إلى تبسيط المواقف التي يتعرضون لها، ويفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات، ويفتقرون إلى الإدراك التحليلي، ويغلب عليهم الإدراك الشمولي، وذلك مقابل آخرين يتميزون بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع أبعاد المواقف المتعددة، وأكثر قدرة على إدراك المثيرات من حولهم بصورة تحليلية، ويوصفون بأنهم تجريديون أكثر منهم حسيون.

٤. **بعد المخاطرة مقابل الحذر (Risk Taking Versus Cautiousness):**

يميل بعض الأفراد إلى المجازفة والمغامرة واقتناص الفرص من أجل تحقيق الأهداف التي يضعونها نصب أعينهم، يقابلهم آخرون يتميزون بالحذر؛ فهم لا يقبلون التعرض للمواقف التي تتطلب المغامرة، كما أنهم بحاجة دائمة إلى ضمانات مسبقة قبل التعرض لأي موقف.

٥. **بعد تحمل الغموض مقابل عدم التحمل:**

(Tolernrance Versus Intolernrance for Ambiguous):

يستطيع بعض الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة، بل الغريبة وغير الواقعية، يقابلهم آخرون لا يتمكنون من التعامل مع مثل هذه الأمور، بل يفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي.

٦. **بعد التسوية مقابل الإظهار (Leveling Versus Sharpening):**

يتعلق هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد بمدى استيعاب الذاكرة، وكيفية التعامل مع الخبرات المختزنة فيها، وبكيفية دمج الخبرات الجديدة مع القديمة، فالأفراد الذين يواجهون صعوبة في عملية استرجاع الخبرات الماضية الموجودة في الذاكرة، ولا يستطيعون الإفادة مما هو مخزون لديهم، يميلون إلى التسوية حيث يصعب عليهم استدعاء مخزون الذاكرة بدقة، كما يصعب عليهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في هذا المخزون. أما الأفراد الذين يميلون إلى الإظهار، فهم أقل عرضة للتشتت، وبإمكانهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المخزون الذاكري، وبالتالي تسهل عليهم عملية الاستدعاء وإظهاره.

٧. **بعد التركيز مقابل السطحية (Focusing Versus Scanning)**:

يرتبط هذا البعد بالفروق بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته، مما يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم. فالفرد الذي يركز انتباهه كثيراً في أثناء مواجهته لمشكلة ما، ولا يتعجل في وضع الفرضيات لحلها، الا بعد أن تتجمع لديه البيانات اللازمة التي تمكنه من إصدار الحكم أو القرار يتصف بالتركيز. أما الفرد السطحي فإنه يتصف بالسرعة في تكوين الفرضيات. ويمتاز بالنظرة السطحية، ويكون مجال انتباهه ضيقاً، ولا ينتبه إلا بقدر بسيط من المثيرات المحيطة به، الأمر الذي يجعله لا يهتم بالتفاصيل المحيطة به.

٨. **بعد الشمولية مقابل القصور**:

(Inclusiveness Versus Exclusiveness):

يميل بعض الأفراد إلى تصنيف مواقف الحياة ومثيراتها المختلفة تصنيفاً شمولياً، حيث يحيطون بالموقف المدرك من جميع جوانبه، في حين يفضل آخرون أن يتعاملوا مع المواقف والظروف المختلفة بطريقة قاصرة تفتقر إلى الشمولية والتكامل. وبطبيعة الحال فالموقف الواحد سواء أكان موقفاً تعليمياً أم كان انفعالياً، فإنه ينطوي على مثيرات ومتغيرات كثيرة وربما متناقضة، حيث يتمكن أفراد الفئة الأولى (الشموليون) من تحمل التناقضات والتكيف معها وحلها، في حين لا يتمكن أفراد الفئة الثانية من تحمل هذه التناقضات.

٩. **بعد الضبط المتشدد مقابل الضبط المرن**:

(Constricted Versus Flexible Control):

يتضمن الموقف المدرك أفكاراً جوهرية أساسية وأخرى ثانوية، وربما تكون الأفكار

الثانوية أفكاراً مشتتة للانتباه عن المثير الجوهري. فأصحاب الضبط المرن يتميزون بقدرتهم على فصل هذه المشتتات وعزلها عن الأفكار الجوهرية المهمة، مما يحول دون تأثيراتها السلبية في إدراكهم وتفكيرهم، وذلك بعكس ذوي الضبط المتشدد، فهؤلاء لا يحسنون التفريق بين المدركات والأفكار الأساسية من ناحية والأفكار الأخرى التي تحيط بها، والتي يمكن أن تؤدي إلى تشتت الانتباه وتشويهه وبعثرته من ناحية أخرى.

واعتمد الباحثان في هذه الدراسة نمط الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال المعرفي.

نمط الاعتماد- الاستقلال عن المجال المعرفي

يعد نمط الاستقلال- الاعتماد على المجال- أحد فروع النمط المعرفي لعناصر الشخصية. ظهر هذا النمط لأول مرة من خلال البحوث التي أجراها وتكن وزملاؤه (Wi-kin et al., 1977) . ويدرس هذا النمط طريقة تناول الفرد للمعلومات، حيث يقسم الأفراد إلى نوعين حسب إدراكهم للمعلومات: نوع يدرك الجزئيات بصورة منفصلة عن المجال أو الأرضية، ويطلق عليهم اسم المستقلين عن المجال، ونوع يدرك الجزئيات بصورة معتمدة على المجال أو الأرضية ويطلق عليهم اسم المعتمدين على المجال. ويمكن قياس هذه الفروق بين الأفراد بوساطة اختبار صممه وتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1977) وأطلقوا عليه اسم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT). وقام بترجمته إلى العربية (الشرقاوي والخضري) ، حيث يمكن بوساطته إظهار العديد من الفروق بين الأفراد، وبخاصة في المجال النفسي والاجتماعي والتفكير والفهم (العبدان، ٢٠٠٢) .

خصائص الأفراد المستقلين عن المجال المعرفي:

يمتاز الأفراد المستقلون عن المجال بخصائص في المجال المعرفي والنفسي والاجتماعي ومنها (الحامولي، ١٩٩٧;Riding, 1999):

١. يتمتعون بالقدرة على حل المشكلات عن طريق تحليل المواقف، ونقدها وإعادة بنائها بطريقة جديدة.

٢. يميلون إلى التفرد والانعزالية والتمركز حول الذات، وتدني مهارات التفاعل الاجتماعي.

٣. يمتازون بمستوى طموح مرتفع كما يتسمون بدرجة عالية من التمايز النفسي ومعرفة ذاتهم.

٤. لديهم إدراك واضح لحاجاتهم ومشاعرهم.

٥. يمتازون بتحصيل أكاديمي مرتفع، وقدرة على التجريد، ويصفون الجسم بأنه أجزاء محددة التفاصيل، وتتحدد هذه الأجزاء فيما بينها في شكل بناء.

٦. يمتازون بأساليب الدفاع الفكري ومواجهة الواقع.

٧. يمتازون بعدم الاكتراث بالعلاقات الإنسانية ولا برأي الآخرين.

٨. يفضلون الأعمال ذات الطبيعة التكنولوجية، ولا يفضلون المهن التي تتطلب تفاعلاً مع الآخرين، ويمتازون بالقدرة على التعامل مع المواقف المعقدة.

٩. يميلون إلى تفضيل التعامل مع المثيرات والأشياء الموجودة في البيئة بصورة كلية، ولا يتأثرون بالمثيرات أو الأشياء المتناقضة الموجودة حولهم.

١٠. يتفوقون في قدراتهم الرياضية وحل المشكلات الصعبة.

١١. يمتازون بالتحليل النشط والإدراك الحسي، ويفضلون الأنشطة المستقلة، ويتميزون بتحديد أهداف تنطلق من الطموحات الداخلية، ويفضلون تنظيم تعليمهم، ووضع استراتيجيات خاصة بهم.

خصائص الأفراد المعتمدين على المجال المعرفي:

يمتاز المعتمدون على المجال بخصائص نفسية واجتماعية وإدراكية يمكن إجمالها بما يلي (الحامولي، ١٩٩٧؛ Young, 2009; Riding, 1999):

١. يدركون جزئيات المجال بصورة معتمدة على المجال المعرفي.

٢. يتسمون بالود والعلاقات الاجتماعية، ويرغبون في الاجتماع مع الآخرين ومساعدتهم.

٣. لا يميلون إلى تجريد الأمور، ويتسمون بالهدوء والتعاطف وتفهم الآخرين، وهم أقل تمركزاً حول الذات.

٤. يعتمدون في حلهم للمشكلات على إطار مرجعي؛ بمعنى أنهم لا يستطيعون دراسة المواقف المعقدة معرفياً، وما تحتويه من تناقضات وتباينات.

٥. يتأثرون بالتغييرات الانفعالية سواء الجسمية أم الصوتية، ويعتبرونها موجهة بالسلوك.

٦. يفضلون المهن التي تتطلب التفاعل مع الآخرين مثل الخدمة الاجتماعية، ويبتعدون عن المهن التي تتطلب التجريد والتحليل، ويمتلك المعتمدون على المجال مهارات التفاعل الاجتماعي.

٧. لا يرغبون في تغيير المجتمع إلى ما يجب أن يكون عليه.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط المعرفية السائدة لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال. كما هدفت إلى تقصي الفروق في الأنماط المعرفية تبعاً لمتغيرات الجنس والجامعة والكلية والسنة الدراسية ومستوى التحصيل الأكاديمي. كما هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين تلك الأنماط، وكل من الجنس والكلية والسنة الدراسية، ومستوى التحصيل الاكاديمي.

وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في إقليم الشمال؟
- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الأنماط المعرفية للطلبة تعزى إلى المتغيرات الجنس، والجامعة، والكلية، والسنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي؟
- ما حجم تأثير كل من متغيرات الدراسة: الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، والجامعة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في تفسير التباينات في الأنماط المعرفية بين الطلبة؟

محددات الدراسة:

♦ اقتصرت هذه الدراسة على دراسة نمط واحد فقط من الأنماط المعرفية، وهو نمط الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال المعرفي.

♦ اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ في الجامعات الحكومية في إقليم الشمال: (جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة آل البيت) .

♦ تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء مدى توفر دلالات صدق الاختبار وثباته.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جوانب عدة: من حيث موضوعها، ومن حيث ما أسفرت عنه من نتائج؛ فمن حيث الموضوع تعددت الدراسات التي تحدثت عن الدور المهم الذي تؤديه الأنماط المعرفية في حياة الفرد، وفي العملية التعليمية أو التطوير التربوي أو المهني للفرد. ويعد النمط المعرفي (معتمد– مستقل) محدداً رئيساً لطريقة استقبال الفرد للمعلومات أو التعلم الذي يتلقاه؛ إذ إن النمط المعرفي (معتمد– مستقل) وسيلة الفرد في

طريقة حصوله على المعرفة. كما يحدد الطريقة والكيفية التي يتم بها استقباله للمعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها.

أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسة فيمكن توظيفها، والإفادة منها في أساليب تفاعل أعضاء هيئات التدريس في الجامعات مع الطلبة؛ وذلك بتهيئة المواقف المناسبة للمتعلمين تبعاً لأنماطهم المعرفية. كما تساهم نتائج هذه الدراسة في وضع تصورات لخطط وبرامج إرشادية للطلبة تستفيد منها الجامعات وواضعو المقررات للمناهج الجامعية، بالإضافة إلى بيان أهمية الأنماط المعرفية في المواقف التعليمية المختلفة من أجل مراعاتها من أعضاء هيئات التدريس والمرشدين في الجامعة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة نظراً لقلة الدراسات التي درست الأنماط المعرفية، ومدى تأثرها ببعض المتغيرات الشخصية، وبخاصة الدراسات العربية منها.

التعريفات الإجرائية

تضمنت هذه الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

١. **النمط المعرفي:**

طريقة الفرد في حله للمشكلات التي تواجهه، أو في تعامله مع المعلومات في ذاكرته وطريقة معالجتها وتخزينها واسترجاعها في المواقف المختلفة، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: مدى الفروق الموجودة بين الطلبة التي تلاحظ في سلوكهم خلال تفاعلهم مع عناصر البيئة في الموقف الذي يكونون فيه، ويعبر عنه بالدرجة الكلية على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) .

٢. **الطالب المستقل ادراكياً عن المجال:**

يعرف الفرد المستقل إدراكياً عن المجال على أنه الفرد الذي لديه القدرة على إدراك الجزء من المجال باعتباره شيئاً مستقلاً عن المجال كله، وفي هذه الدراسة يعرَّف على أنه الطالب الذي تكون درجته على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي تساوي (٩) درجات، أو أعلى على فقرات الاختبار؛ القسمين الثاني والثالث.

٣. **الطالب المعتمد إدراكياً على المجال:**

يعرف الفرد المعتمد على المجال المعرفي على أنه الفرد الذي لا يستطيع التعامل مع مثيرات البيئة بصورة منعزلة أو مستقلة، ويعرَّف في هذه الدراسة على أنه الطالب الذي تكون درجته على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي أقل من (٩) درجات على فقرات الاختبار؛ القسمين الثاني والثالث.

٤. **التحصيل الأكاديمي**:

هو معدل العلامات التي يحصل عليها الطالب في المساقات التي درسها، ويعبر عنه بالمعدل التراكمي، ويتوزع على النحو الآتي:

أكثر من ٨٤ ممتاز، ٧٦ – ٨٣,٩ جيد جداً، ٦٨ – ٧٥,٩ جيد، أقل من ٦٨ مقبول.

٥. **السنة الدراسية**:

هو عدد السنوات الدراسية التي قطعها الطالب، ويعبر عنها بعدد الساعات الجامعية المعتمدة التي درسها الطالب بنجاح، واعتمدت السنتان الثالثة والرابعة فأكثر على النحو الآتي:

بين ٦٠ – ٩٠ ساعة جامعية معتمدة: سنة ثالثة.

أكثر من ٩٠ ساعة جامعية معتمدة: سنة رابعة فأكثر.

الدراسات السابقة:

أجرى **الشرقاوي** (١٩٨١ أ) دراسة على (١٥٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان في جمهورية مصر العربية، هدفت إلى فحص العلاقة بين النمط المعرفي والجنس، حيث استخدم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس (ذكر– أنثى) ، والنمط المعرفي السائد لدى الطلبة (مستقل – معتمد) .

كما أجرى **الشرقاوي** (١٩٨١ **ب**) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط المعرفية التي تميز طلبة التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة مكونة من (٤٥٦) طالباً وطالبة في التخصصات المختلفة. وقد كشفت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأنماط المعرفية السائدة لدى الطلبة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي بين الطلبة في تخصصات العلوم الإنسانية والطلبة في التخصصات العلمية. فقد تبين أن طلبة التخصصات العلمية والرياضية يميلون إلى النمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يميل طلبة التخصصات الإنسانية إلى النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي.

وأجرت **إيلين (Ellen, 2001)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس في الأنماط المعرفية السائدة لدى الطلبة، ومدى تأثير تلك الأنماط على تحصيل الطلبة في اختبار القراءة الذي تقدمه جامعة فلوريدا، والمعروف باسم (California Assessment Test Rating

CLASTR). استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لتحديد النمط المعرفي على عينة قدرها (٩٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم تأثير الجنس في تحديد النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى **الطهراوي** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وأقرانهم المتأخرين أكاديمياً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين وأقرانهم المتأخرين أكاديمياً في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية في فلسطين وعددهم (٨٥) طالباً متفوقاً و (١١٠) طالباً متأخراً. توصلت الدراسة إلى تميز المتفوقين باستقلالهم عن المجال أكثر من أقرانهم المتأخرين أكاديمياً.

في دراسة أجراها **ديروسي وفتش (Derussy and Futch, 2003)** بغية التعرف إلى علاقة النمط المعرفي (مستقل– معتمد) بالتخصص الدراسي للطالب. طبق الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على (٣٢٦) طالباً وطالبة من تخصصات الكيمياء والفيزياء والرياضيات والآداب في جامعة متشجان في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط المعرفي تعزى للتخصص؛ فقد حصل الطلبة الذين تخصصوا في الموضوعات العلمية على درجات أشارت إلى أنهم أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة الذين تخصصوا في الآداب.

أما دراسة **عوض** (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاستقلال الإدراكي والجنس عند طلبة الجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من كافة التخصصات اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي المعدل للبيئة الأردنية، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستقلال المعرفي بين الطلبة تعزى للجنس، فقد كانت الإناث أكثر اعتماداً على المجال المعرفي من الذكور.

قام **ساتيرلي (Satterly, 2006)** بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستقلال عن المجال المعرفي والتحصيل المدرسي. اشتملت عينة الدراسة على (٢٠١) طالباً اختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس ابتدائية في بريطانيا، حيث طبق عليهم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي وتحصيل الطلاب في المدرسة؛ حيث امتاز الطلاب الذين كان تحصيلهم المدرسي مرتفعاً بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي.

وأجرى **جلازر (Glazer, 2007)** دراسة على عينة تكونت من (١٨٤) طالباً وطالبة في جامعة روتجز (Rutges University) هدفت إلى فحص العلاقة بين النمط المعرفي (مستقل- معتمد) واختيار التخصص الأكاديمي. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين النمط المعرفي واختيار التخصص، فقد اختار الطلبة الذين يتميزون بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي المجالات الاجتماعية والأدبية والفلسفية، في حين اختار الطلبة الذين يتميزون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي المجالات العلمية والتكنولوجية.

أجرى **عمر** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الدور الذي يؤديه النمط المعرفي (المعتمد- المستقل) كمنبئ بالتخصص الأكاديمي للطلاب، ومدى استمرارية هذا الدور عبر سنوات عدة من الدراسة. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب جامعة عين شمس. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وقد دلت النتائج على عدم وجود أثر للنمط المعرفي في التخصص الأكاديمي للطالب.

أجرى **توفيق** (٢٠٠٨) دراسة بعنوان «الاستقلال المعرفي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عُمان». تألفت عينة الدراسة من (٤١٢) طالباً من مختلف التخصصات التي تقدمها برامج الكليات المتوسطة في عُمان. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط المعرفي والتخصص، حيث كانت العلاقة الارتباطية بين طلبة النمط المعرفي المستقل عن المجال والتخصصات العلمية أقوى منها في حالة التخصصات الأدبية والإنسانية.

وأجرى **بلاها (Blaha, 2008)** دراسة هدفت إلى التحقق من قدرة الأنماط المعرفية على التنبؤ بالتحصيل في القراءة والرياضيات. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، ومقياس للتحصيل في القراءة والرياضيات على عينة مؤلفة من (٣٢٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس في مدينة ديترويت بولاية ميتشيجان الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين النمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي والتحصيل في القراءة والرياضيات؛ إذ يميل الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في القراءة والرياضيات لأن يكونوا أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي. فيما يميل الطلبة المعتمدين على المجال المعرفي إلى الحصول على درجات منخفضة فيهما.

كما أجرى **يونغ (Young, 2009)** دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين النمط المعرفي مقيساً باختبار الأشكال المتضمنة الجمعي والسنة الدراسية والجنس. طبق الباحث اختبار

الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة مقدارها (٨٩) طالباً وطالبة من كلية التجارة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في سنة التخرج (السنة الرابعة) يميلون إلى الاستقلال عن المجال المعرفي، بينما يميل الطلبة في السنوات الثلاث الأولى إلى الاعتماد على المجال المعرفي. كما أشارت النتائج إلى أن الإناث يملْنَ إلى الاستقلال عن المجال المعرفي أكثر من الذكور.

وقامت **فايديا وشانسكي (Vaidya and Chansky, 2009)** بفحص العلاقة بين التحصيل والأنماط المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع، واستخدمت الباحثتان اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال واختبار تحصيل في مادة الرياضيات من إعدادهما. أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للنمط المعرفي في التحصيل، فقد ارتبط النمط المعرفي المستقل مع التحصيل المرتفع في الرياضيات في جميع مستويات الصفوف؛ حيث حصل الطلبة المستقلون عن المجال المعرفي بشكل عام على علامات أعلى من علامات الطلبة المعتمدين على المجال المعرفي في اختبار الرياضيات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ وجود وفرة في الدراسات التي استقصت الأنماط المعرفية باستخدام اختبار الأشكال المتضمة الجمعي، وقد طبقت بعض هذه الدراسات على طلبة صفوف مدرسية، مثل دراسة ساتيرلي (Satterly, 2006)، ودراسة بلاها (Blaha, 2008) ، وأجري بعضها الآخر على طلبة في مرحلة التعليم العالي، مثل دراسة يونغ (Young, 2009) ، ودراسة توفيق (٢٠٠٨) ، كما يلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت علاقة النمط المعرفي بالجنس، وتناول بعضها الآخر علاقة النمط المعرفي بالتخصص، وتناول جزء ثالث منها علاقة النمط المعرفي بالتحصيل. وتتميز هذه الدراسة بتناول تلك المتغيرات جميعها.

الطريقة والإجراءات:

فيما يأتي وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، والاختبار، وإجراءاتها، والتحليلات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعات إقليم الشمال الحكومية، ويضم الجامعات: (اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت) المسجلين في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ لدرجة البكالوريوس في السنتين الأخيرتين لتخرج

الطالب، والبالغ عددهم (٢٦٧٩٢) طالباً وطالبة، منهم (١٢٧٦٩) طالباً و (١٤٠٢٣) طالبة، الجدول (١) يبين ذلك*.

الجدول (١)

توزيع أفراد المجتمع حسب الكلية والجنس

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
جامعة اليرموك	٤٨٩٦	٥٢٨٩	١٠١٨٥
جامعة العلوم والتكنولوجيا	٤٨٣٢	٥٤٧١	١٠٣٠٣
جامعة آل البيت	٣٠٤١	٣٢٦٣	٦٣٠٤
المجموع	١٢٧٦٩	١٤٠٢٣	٢٦٧٩٢

* وزارة التعليم العالي، الكراس الاحصائي لعام ٢٠٠٨.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٨٩) طالباً وطالبة، يشكلون ما نسبته (٤,٤٤٪) من مجتمع الدراسة موزعين على الجامعات الثلاث، اختيروا بطريقة العينة العشوائية المتيسرة، وكانت الشعبة هي وحدة الاختيار، فقد اختار الباحثان (٤٥) شعبة تدريسية من شعب مساقات متطلبات الجامعة، بواقع (١٥) شعبة من كل جامعة، حيث تكون تلك المساقات متطلبة من جميع طلبة الجامعة بغض النظر عن جنسهم وتخصصاتهم، واستثني طلبة السنتين الأولى والثانية، والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية والجنس والسنة الدراسية

الجامعة	التخصص	الجنس	السنة الدراسية		المجموع
			ثالثة	رابعة فأكثر	
جامعة اليرموك	كليات علمية	ذكور	٥٩	٥٣	١١٢
		إناث	٤٥	٤١	٨٦
	كليات انسانية	ذكور	٤٧	٦٢	١٠٩
		إناث	٧٩	٦٩	١٤٨
	المجموع		٢٣٠	٢٢٥	٤٥٥

الجامعة	التخصص	الجنس	السنة الدراسية		المجموع
			ثالثة	رابعة فأكثر	
جامعة العلوم والتكنولوجيا	كليات علمية	ذكور	٩٢	١٢٥	٢١٧
		إناث	١٠٥	١٣٦	٢٤١
	المجموع		١٩٧	٢٦١	٤٥٨
جامعة آل البيت	كليات علمية	ذكور	٣٥	٢٧	٦٢
		إناث	٢٢	٢٥	٤٧
	كليات انسانية	ذكور	٣٩	٣٥	٧٤
		إناث	٥٢	٤١	٩٣
	المجموع		١٤٨	١٢٨	٢٧٦
المجموع	كليات علمية	ذكور	١٨٦	٢٠٥	٣٩١
		إناث	١٧٢	٢٠٢	٣٧٤
	كليات انسانية	ذكور	٨٦	٩٧	١٨٣
		إناث	١٣١	١١٠	٢٤١
	المجموع		٥٧٥	٦١٤	١١٨٩

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان اختبار ويتكن وزملائه (Witken et al. , 1977) للأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test: GEFT) لقياس النمط المعرفي (مستقل- معتمد) لدى أفراد عينة الدراسة. يتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من (٢٥) فقرة، **تتضمن أشكالاً مركبة (معقدة) تقع في ثلاثة أقسام، وهي:**

- **القسم الأول** مكون من سبع فقرات يمكن الإجابة عنها بسهولة وهي لأغراض تدريب المفحوصين على كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، ولا تحسب لها الدرجة، بحيث يُجاب عنها في دقيقتين فقط.
- **القسمان الثاني والثالث** وهما اختباران متكافئان يضم كل منهما تسع فقرات أكثر صعوبة من فقرات القسم الأول. ويعطى المفحوص خمس دقائق للإجابة عن فقرات كل قسم منهما، ومجموع الدرجات على هذين القسمين يحدد درجة المفحوص النهائية حيث تتراوح الدرجات بين (٠ – ١٨) درجة.

ويشير ويتكن وزملاؤه (Witken et al., 1977) إلى أن هذا الاختبار يقيس النمط المعرفي للمفحوص. وتنحصر مهمة المفحوص في كل فقرة في تحديد الشكل البسيط المطلوب من بين عدد من الأشكال البديلة الذي يحتويها الشكل المركب (المعقد) في الفقرة ضمن الوقت المحدد، ورسم هذا الشكل باستخدام قلم رصاص على الشكل المركب (المعقد) . وتتطلب عملية اكتشاف الشكل البسيط تحليل المجال المعرفي إلى عناصره، ومن ثم إدراك الشكل المطلوب منفصلاً عن المجال الشكل المركب.

ونظراً لتحرر هذا الاختبار من العوامل الثقافية واللغوية والحضارية، فمن الممكن استخدامه مع أفراد من مستويات ذات قدرات عقلية متباينة، ومن خلفيات اجتماعية ثقافية مختلفة، ومن أعمار تمتد من (١٠) سنوات حتى الشيخوخة.

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بتعديل هذا الاختبار في وحدة الاختبارات والمقاييس في الجامعة الأردنية وتطويرها، وقد استخدمت الصورة المعدلة في هذه الدراسة.

صدق الاختبار:

يشير دليل المقياس في صورته الأصلية (عليان وعوض، ١٩٨٦) إلى تحقق صدقه عن طريق حساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار الأشكال المتضمنة «الصور الفردية للراشدين» وقد كان معامل الارتباط (٠,٨٢) لعينة الذكور، و (٠,٦٣) لعينة الإناث، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بالتحقق من صدق صورة الاختبار المعربة عن طريق حساب معامل الارتباط بين الاختبار والصورة الفردية للراشدين، وقد كان معامل الارتباط بينهما (٠,٧٦) للقسم الأول، و (٠,٧٢ و ٠,٧٥) للقسمين الثاني والثالث على التوالي.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٥٩) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة على حدة، والدرجة على القسم والاختبار كله، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٨ – ٠,٨٩) ، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع القسم الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية على الاختبار

القسم الثاني			القسم الثالث		
رقم الفقرة	درجة ارتباطها مع		رقم الفقرة	درجة ارتباطها مع	
	القسم	الدرجة الكلية		القسم	الدرجة الكلية
١	٠,٨٤*	٠,٧٩*	١٠	٠,٧٥*	٠,٦٩*
٢	٠,٧٠*	٠,٦٤*	١١	٠,٧٠*	٠,٦٢*
٣	٠,٦٨*	٠,٥٨*	١٢	٠,٧٧*	٠,٧١*
٤	٠,٧٣*	٠,٥١*	١٣	٠,٥٧*	٠,٥٥*
٥	٠,٧٨*	٠,٦٨*	١٤	٠,٧٦*	٠,٦٦*
٦	٠,٨٣*	٠,٧٢*	١٥	٠,٥٩*	٠,٤٨*
٧	٠,٧٧*	٠,٧١*	١٦	٠,٦١*	٠,٥٧*
٨	٠,٧٩*	٠,٧٣*	١٧	٠,٥٩*	٠,٥٢*
٩	٠,٨٩*	٠,٨٢*	١٨	٠,٧٦*	٠,٦١*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ثبات الاختبار:

يشير عليان وعوض (١٩٨٦) في دليل الاختبار بصورته الأصلية إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ، عند تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٨٠) طالباً و (٩٧) طالبة من طلبة كليات إحدى الجامعات الأمريكية. وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لتحديد معامل ثبات الاختبار، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسم الثاني والقسم الثالث، على اعتبار أنّ القسم الثاني مكافئ للقسم الثالث من الاختبار.

وقام عليان وعوض (١٩٨٦) بالتحقق من ثبات الصورة المعربة عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على القسم الثاني والثالث لعينة استطلاعية عدد أفرادها (٥٨) طالباً وطالبة في الجامعة الأردنية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات القسمين (٠,٧٧) .

ولحساب ثبات الاختبار في هذه الدراسة، طبق على عينة مكونة من (٥٩) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الارتباط بين نتائج درجات القسمين الثاني والثالث، وبلغ معامل الاتساق الداخلي بين القسمين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (٠,٧١) ، أي أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

تطبيق الاختبار:

تصحيح الاختبار:

يبين دليل المقياس في صورته المعدلة (عليان وعوض، ١٩٨٦) إلى أنّ الدرجة على الاختبار هي المجموع الكلي للأشكال البسيطة التي رُسمت بشكل صحيح في القسمين الثاني والثالث، فالدرجة الكلية للاختبار لا تشتمل على فقرات القسم الأول، ومع هذا يجب التأكد من إجابة الطلبة عن فقرات هذا القسم كنوع من التدريب على الإجابة عن هذا الاختبار للتأكد من فهم الأفراد لتعليمات الاختبار. وبالنسبة لتصحيح القسمين الثاني والثالث يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل فقرة يجيب عنها إجابة صحيحة، وتمثل الدرجة (صفر) أدنى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار، في حين تمثل الدرجة (١٨) أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على الاختبار. وتدل الدرجة المرتفعة بشكل نسبي على الاختبار على أن المفحوص يميل إلى الاستقلال عن المجال المعرفي، في حين تدل الدرجة المنخفضة بشكل نسبي على أن المفحوص يميل إلى الاعتماد على المجال المعرفي. وحتى تعدُّ الإجابة عن الفقرة صحيحة يجب رسم جميع خطوط الشكل البسيط المطلوب، دون إضافة أية خطوط أخرى، كذلك يجب التأكد من أن الطالب قد قام بمسح جميع الخطوط غير الصحيحة والتي رسمت على الشكل المركب.

ويتصف الطالب الذي يحصل على (٩) درجات فأعلى بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يتصف الطالب الذي يحصل على أقل من (٩) درجات بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي.

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحثان الاجراءات الآتية:

١. وزعت أوراق الاختبار وأقلام الرصاص ومحايات على جميع الطلبة.

٢. قرأت تعليمات الاختبار على الطلبة، وبين لهم كيفية التعامل معه، والإجابة عن فقراته قبل البدء بالإجابة؛ وذلك لضبط الوقت وعدم الانتقال إلى الفقرات الجديدة.

٣. طلب من الطلبة كتابة البيانات الأولية في المكان المخصص في الصفحة الأولى.

٤. نوقش المثال التدريبي في القسم الأول من الاختبار، وبين للطلبة كيفية الإجابة عنه.

٥. **نوه الطلبة إلى الملاحظات الآتية:**

أ. إمكانية النظر إلى الأشكال البسيطة الموجودة على الصفحة الأخيرة بالقدر الذي يحتاجونه.

ب. محو كل الأخطاء والخطوط غير اللازمة.

ت. الإجابة عن فقرات الاختبار بالترتيب، وعدم الانتقال إلى فقرة جديدة إلا بعد العجز نهائياً عن الإجابة عن الفقرة التي تسبقها.

ث. رسم حدود الشكل البسيط المطلوب فقط في كل فقرة، حتى وإن كان هناك أكثر من شكل بسيط ضمن الشكل المعقد.

ج. يكون الشكل البسيط ضمن الشكل المعقد دائماً بالأبعاد نفسها والخصائص والاتجاه.

٦. جُمعت أوراق إجابات الطلبة بعد انتهاء الزمن المحدد الذي استغرق (٢٢) دقيقة موزعة على القسم الأول التدريبي والقسمين الثاني والثالث الاختباريين.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

تعدُّ هذه الدراسة دراسة وصفية (مسحية) تضمنت المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة:**

أ. الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث) .

ب. الجامعة: ولها ثلاث فئات (جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة اليرموك، وجامعة آل البيت) .

ت. الكلية: ولها فئتان (الكليات العلمية، والكليات الانسانية) .

ث. السنة الدراسية: وله مستويان (سنة ثالثة، وسنة رابعة) .

ج. التحصيل الأكاديمي: وله أربع مستويات (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) .

٢. **المتغير التابع:**

النمط المعرفي (معتمد على المجال المعرفي– مستقل عن المجال المعرفي) ، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار للأشكال المتضمنة الجمعي.

وقد استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

٢. اختبار تحليل التباين الخماسي للاجابة عن السؤال الثاني.

٣. اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعدية.

٤. معامل ارتباط كندل (Kendall Tau)، وتحليل الانحدار المتدرج للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

« **ما النمط المعرفي السائد لدى طلبة جامعات إقليم الشمال؟**»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي حيث بلغ (٨,٤٢) بانحراف معياري (٤,١١) كما يبين ذلك الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على الاختبار

العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النمط المعرفي الذي يقابل المتوسط الحسابي
١١٨٩	٨,٤٢	٤,١١	معتمد على المجال المعرفي

* الدرجة العليا (١٨).

يبين الجدول (٤) أن النمط المعرفي السائد لدى أفراد عينة الدراسة كان النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٨,٤٢)، وهو أقل من الدرجة الفاصلة (٩) .

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أغلب عينة الدراسة كانت من طلبة الكليات الإنسانية حيث شكلت أكثر من (٦٤٪) من عينة الدراسة، وهي نسبة عالية من أفراد العينة الذين يميلون إلى النمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي؛ حيث إن الجامعات عينة الدراسة تضم العديد من الكليات الأدبية والإنسانية، ما عدا جامعة العلوم والتكنولوجيا التي لا تحوي أي كلية

إنسانية، مما دفع بالنتيجة لأن يكون النمط المعرفي السائد لدى أفراد العينة بشكل عام هو النمط المعتمد على المجال المعرفي.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

«هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الأنماط المعرفية للطلبة تعزى إلى المتغيرات الجنس، والجامعة، والكلية، والسنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاختبار، حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت كما هي مبينة في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	٥٧٤	٨,٥٩	٣,٨٤
	اناث	٦١٥	٨,٢٦	٣,٤٣
الجامعة	اليرموك	٤٥٥	٧,٨٩	٤,٢٧
	العلوم والتكنولوجيا	٤٥٨	٩,٤٦	٣,١٧
	ال البيت	٢٧٦	٧,٥٧	٣,٥٦
الكلية	علمية	٧٦٥	٩,١٤	٤,٠٢
	انسانية	٤٢٤	٧,١٢	٣,٨٩
السنة الدراسية	سنة ثالثة	٥٧٥	٨,٢٧	٣,٢٧
	سنة رابعة	٦١٤	٨,٥٦	٣,٦٧
التحصيل الأكاديمي	مقبول	١٠٢	٧,١٣	٣,٠١
	جيد	٥١٣	٧,٥٩	٣,٤٤
	جيد جداً	٤٦٢	٩,٢٥	٣,٨٧
	ممتاز	١١٢	٩,٩٧	٣,٢٢

* الدرجة العليا (١٨) .

يبين الجدول (٥) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاختبار حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، اُستخدم تحليل التباين الخماسي كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١٢٥,٠٢٧	١	١٢٥,٠٢٧	١,٠٩١	٠,٣٨٦
الجامعة	٩٨٩,٣٤٤	٢	٤٩٤,٦٧٢	٤,٣١٦	٠,٠٤٠*
الكلية	٤٥٢,٣٢٩	١	٤٥٢,٣٢٩	٣,٩٤٧	٠,٠٤٢*
السنة الدراسية	١٤٨,٣٢٣	١	١٤٨,٣٢٣	١,٢٩٤	٠,٣٥٥
التحصيل الأكاديمي	١٦٢٥,٣٢٨	٣	٥٤١,٧٧٦	٤,٧٢٧	٠,٠٣٨*
الخطأ	١٣٥٢٤١,٢٣٥	١١٨٠	١١٤,٦١١		
الكلي	٦٢٥٣٥٧,٠٢٨	١١٨٨			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) .

يبين الجدول (٦):

- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لمتغير الجنس ومتغير السنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى تشابه طبيعة المقررات الدراسية سواء في المراحل الأساسية وحتى الثانوية للجنسين، فالذكر يتلقى العلوم والمعارف التربوية والعلمية نفسها التي تتلقاها الأنثى، هذا بالإضافة إلى التطور المعرفي والعلمي الذي يشهده أفراد المجتمع الأردني في الوقت الراهن، وهذا التطور والتقدم لا يميز بين الذكر والأنثى.

أما بالنسبة لمتغير السنة الدراسية، فيرجع السبب في ذلك إلى تقارب مستويات الطلبة في السنوات الأخيرة من الدراسة، حيث لا تظهر الفروق بشكل جلي واضح.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرقاوي (١٩٨١ أ) ، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إيلين (Ellen, 2001)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن النمط المعرفي السائد لدى الإناث هو المستقل عن المجال المعرفي. وقد يرجع سبب الاختلاف في هذه النتائج إلى اختلاف البيئات التي تمت فيها تلك الدراسات، فقد أجريت دراسة إيلين (Ellen, 2001) في فلوريدا في الولايات المتحدة؛ حيث تعمل الاختلافات البيئية إلى اختلاف أنماط التنشئة الأسرية.

- إن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح طلبة الكليات العلمية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن دراسة التخصصات العلمية تكسب الطلبة القدرة على التحليل والتجريد

ومهارات التفكير العليا، والنظر إلى المثيرات نظرة متفحصة وثاقبة، وكذلك يتمتع طلبة الكليات العلمية بالقدرة على حل المشكلات عن طريق تحليل المواقف، وإعادة بنائها بطريقة جديدة، كما أنهم يمتازون بالقدرة على التجريد وتحديد التفاصيل بين الأجزاء والكل، بعكس الطلبة الذين يدرسون التخصصات الأدبية، حيث ينظرون إلى الأمور نظرة كلية شاملة للموقف، ولا يميلون إلى تجريد الأمور، ويدركون جزئيات المجال بصورة معتمدة على المجال المعرفي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة توفيق (٢٠٠٨) ، والشرقاوي (١٩٨١ب)، وديروسي وفتش (Derrussy and Futch, 2003)، وجلازر (Glazer, 2007)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عمر (٢٠٠٧) ، ويرجع سبب ذلك إلى الاختلاف في الاختبار، حيث استخدم عمر اختبار الأشكال المتماثلة، وهذه النتيجة اختلفت مع نتائج جميع الدراسات التي تم الحصول عليها حيث أكدت جميع الدراسات السابقة على دور التخصص في تحديد النمط المعرفي للفرد، ولم يعثر الباحثان على أية دراسة أيدت نتيجة دراسة عمر (٢٠٠٧) .

- ♦ أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجامعة، ولتحديد مواقع تلك الفروق، اُستخدم اختبار شفيه (Scheffe) ، كما هو مبين في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe) لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار حسب متغير الجامعة

الجامعة		اليرموك	العلوم والتكنولوجيا	ال البيت
	المتوسط الحسابي	٧,٨٩	٩,٤٦	٧,٥٧
اليرموك	٧,٨٩		١,٥٧*	٠,٣٢
العلوم والتكنولوجيا	٩,٤٦			١,٨٩*
ال البيت	٧,٥٧			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً بين متوسط درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) من جهة، وبين متوسط درجات طلبة (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت) من جهة ثانية، وذلك لصالح درجات طلبة (جامعة العلوم والتكنولوجيا) .

- ♦ أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)

تعزى لمتغير التحصيل الاكاديمي، ولتحديد مواقع تلك الفروق، اُستخدم اختبار شفيه (Scheffe) ، كما هو مبين في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

نتائج اختبار شفيه (Scheffe) لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار حسب متغير التحصيل الأكاديمي

مستوى التحصيل الأكاديمي		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
	المتوسط الحسابي	٧,١٣	٧,٥٩	٩,٢٥	٩,٩٧
مقبول	٧,١٣		٠,٤٦	٢,١٢*	٢,٨٤*
جيد	٧,٥٩			١,٦٦*	٢,٣٨*
جيد جداً	٩,٢٥				٠,٧٢
ممتاز	٩,٩٧				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٨) أن هناك فروقاً بين متوسط درجات الطلبة الذين يقعون ضمن فئة مستوى التحصيل الأكاديمي (مقبول، وجيد) على الاختبار من جهة، وبين متوسطات درجات الطلبة الذين يقعون ضمن فئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز) من جهة ثانية، وذلك لصالح الفئات مستوى التحصيل الأكاديمي (جيد جداً، وممتاز) .

ويرجع ذلك إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي (ممتاز أو جيد جداً) لديهم قدرات عقلية على التحليل والتخيل أكثر من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي (جيد أو مقبول) ، كما يمتاز الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بمستوى طموح عال، كما يتسمون بدرجة عالية من التمايز النفسي ومعرفة ذاتهم، مما يجعلهم يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي. بينما يمتاز الطلبة ذوي التحصيل المنخفض إلى عدم تجريد الأمور، وعدم دراسة المواقف المعقدة معرفياً، وما تحتويه من تناقضات وتباينات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ساتيرلي (Satterly, 2006) ، ودراسة فايديا وشانسكي (Vaidya and Chansky, 2009) ، ودراسة بلاها (Blaha, 2008) .

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

« ما حجم تأثير كل من متغيرات الدراسة الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، والجامعة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في تفسير التباينات في الأنماط المعرفية بين الطلبة؟».

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الاختبار ومتغيرات الدراسة: الجنس والكلية والسنة الدراسية والجامعة والتحصيل الأكاديمي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الاختبار ومتغيرات الجنس والجامعة والكلية والسنة الدراسية والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات / الدرجة	الجنس	الجامعة	الكلية	السنة الدراسية	التحصيل الأكاديمي
الدرجة الكلية	٠,٢١٥	٠,٤٢٧*	٠,٦٤١*	٠,١٥٩	٠,٧١٨*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول (٩) أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الدرجة على الاختبار ومتغيرات الجامعة، والكلية والتحصيل الاكاديمي. كما أُجري اختبار تحليل الانحدار المتدرج (Step- Wise Regression Analysis) ، كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) لأثر متغيرات الدراسة على النمط المعرفي للطلبة والنسب المئوية لتفسيرها لتباينات الكلية

المتغير	نسبة التباين المفسر	قيمة (بيتا)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٥٨	٠,١٢	١,٠٣	٠,٢١٧
الجامعة	٠,٢٤٤	٥,٣٢	٩,٣٤	٠,٠٠٠*
الكلية	٠,١٨٩	٧,٢٧	١٠,١٨	٠,٠٠٠*
السنة الدراسية	٠,٠٨٨	٠,٦٦	٠,٩٧	٠,٢٩١
التحصيل الأكاديمي	٠,١٩٣	٥,٨٧	٩,٥٣	٠,٠٠٠*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

يتبين من الجدول (١٠) وجود تأثير ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في النمط المعرفي للطلبة يعزى إلى كل من متغيرات الجامعة والكلية والتحصيل الأكاديمي، بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الجنس والسنة الدراسية، فقد كان أعلى تأثير لمتغير الكلية حيث كانت قيمة بيتا (٧,٢٧) ، وجاء متغير التحصيل الأكاديمي في المرتبة

الثانية حيث كانت قيمة بيتا (٥,٨٧) ، وكانت قيمة بيتا (٥,٣٢) لمتغير الجامعة، أما متغير السنة الدراسية، فقد كانت قيمة بيتا (٠,٦٦) ، وللجنس (٠,١٢) ، وهما معاملان غير دالان إحصائياً.

كما يبين الجدول أن متغير الجامعة قد فسر ما بنسبته (٠,٢٤٤) من مجموع التباينات الكلية، بينما ساهم متغير التحصيل الأكاديمي في تفسير ما نسبته (٠,١٩٣) ، وساهم المتغير الكلية في تفسير ما نسبته (٠,١٨٩) ، أما متغير السنة الدراسية فقد ساهم في تفسير ما نسبته (٠,٠٨٨) وكانت نسبة تفسير متغير الجنس للتباينات (٠,٠٥٨). وقد بلغت قيمة التباين المفسر لأثر تلك المتغيرات مجتمعة (٧٧,٢٪) ، أي إن المتغيرات قد فسرت ما نسبته (٧٧,٢٪) من التباينات الكلية، وهي نسبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

١. أخذ الأنماط المعرفية بعين الاعتبار عند وضع المقررات الجامعية وتصميمها، بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات تراعي الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، والطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المعتمد على المجال المعرفي وتناسبهم.

٢. مراعاة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للأنماط المعرفية للطلبة في أثناء تدريسهم للمساقات المختلفة من خلال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية مختلفة، مثل إشراك الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعتمد على المجال المعرفي بالنشاطات التي تتطلب المهارات الاجتماعية مثل الخدمة الاجتماعية، وإشراك الطلبة الذين يتصفون بالنمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي بالنشاطات التي تتطلب مهارات تفكير مثل التحليل والتركيب.

٣. إجراء المزيد من الدراسات تتناول علاقة الأنماط المعرفية بمتغيرات أخرى مثل: الذكاء، ونمط التنشئة الأسرية، وثقافة الوالدين.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. توفيق، زكريا أحمد. (٢٠٠٨). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير مشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

٢. الحامولي، طلعت. (١٩٩٧) . الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم. مجلة علم النفس. ٤٢ (١١) ، ١٠٥– ١٤٦.

٣. الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨١أ) . اختبار الأشكال المتضمنة – الصورة الجمعية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: مصر.

٤. الشرقاوي، أنور محمد. (١٩٨١ب) . الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. ٩ (١) ، ٦٣– ٨٧.

٥. شريف، نادية محمود. (٢٠٠٢) . الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. مجلة عالم الفكر. ١٣ (٢) ، ١٠٩– ١٣٤. الكويت.

٦. الطهراوي، جميل (٢٠٠٢) . سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتأخرين والمتفوقين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة.

٧. العبدان، عبد الرحمن (٢٠٠٢) . تأثير الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في استخدام اللغة الثنائية. رسالة الخليج العربي. ٤٨ (٣) ، ٦٧– ٩٩ الكويت.

٨. عليان، خليل وعوض، عزت حسن. (١٩٨٦) . اختبار الأشكال المتضمنة الصور الجمعية باللغة العربية. وحدة الاختبارات والمقاييس. الجامعة الأردنية: عمان.

٩. عمر، محمود أحمد. (٢٠٠٧) . دراسة طولية للعلاقة بين الاستقلال الإدراكي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس. رسالة ماجستير غير مشورة. جامعة عين شمس: القاهرة.

١٠. عواد، أحمد. (٢٠٠٨) . قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي: الاسكندرية.

١١. عوض، عزت حسن. (٢٠٠٤) . الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالجنس والتحصيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير مشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

١٢. الفرماوي، حمدي. (١٩٩٤) . الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٣. محمود، حمدي شاكر. (٢٠٠٦) . الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل. مجلة جامعة أسيوط. ٤٠ (٥) . ١٠٣٩- ١٠٧١.

ثانياً- المراجع الاجنبية:

1. *Blaha, J. (2008) . Predicting reading and arithmetic achievement with measures of reading attitudes and cognitive styles, Perceptual and Motor Skills, 55, 107- 114.*
2. *Derussy, E. A. and Futch, E. (2003) . Field dependence- independence as related to college curricula. Perceptual and Motor Skills, 33, 1235- 1237.*
3. *Ellen, Clare Hite. (2001) . The relation of cognitive style gender of successful first time examination. Dissertation Abstracts International, 58, 3241- A.*
4. *Glazer, H. R. (2007) . Graduate academic major, vocational preference, and student- teacher interaction a function of field dependence- independence (Doctoral Dissertation, Rutges University, 1976) . Dissertation Abstracts International, 50, 3536- A.*
5. *Goldestein, K. and Blackman, S. (2005) . Cognitive Style, New York: John Wiley and Sons, Inc.*

6. *Mesick, S. (2002) . The nature of cognitive style: Problems and promise in educational practise, Journal of Educational Psychology. 19 (2) . 54- 74.*
7. *Miller, A. (2009) . Cognitive style on rating. Educational Psychology, 27 (8) . 401- 432.*
8. *Riding, Richard (1999) . The effects of cognitive style and cognitive skills on school subject performance. Educational Studies. 38 (9) . 325- 358.*
9. *Satterly, D. J. (2006) . Cognitive style, spatial ability, and school achievement. Journal of Educational Psychology, 19 (2) . 36- 42.*
10. *Vaidya, S. and Chansky, N. (2009) . Cognitive development and cognitive style as a factor in mathematics achievement. Journal of Educational Psychology. 72, 326- 330.*
11. *Witkin, H. A. Moor, C. A. , Goodenough, D. ,and Cox, P. W. (1977) . Field- dependent and field- independent cognitive styles and their educational implications. Review of Educational Research. 47, 1- 64.*
12. *Witten, C. V. (1989) . Field dependent- field independent: The relationship of cognitive style and academic achievement. (Doctoral dissertation, North Carolina State University, 1989) . Dissertation Abstracts International, 50, 3194- A.*
13. *Young, J. D. (2009) . The Group Embedded Figures Test under graduate business concentration and analystical skills, Journal of Education for Business. 17 (2) . 118- 137.*

ملحق

أخي الطالب..... أختي الطالبة:

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان «**النمط المعرفي السائد لدى طلبة الجامعات الرسمية في اقليم الشمال**»، لذا نرجو الإجابة عن فقرات هذا الاختبار بجدية، إذ أن نتائجه سوف تعكس المستوى المعرفي لدى طلبة جامعاتنا الغراء.

اختبار الأشكال المتضمنة
الصورة الجمعية

Group Embedded Figures Test

الجنس:	ذكر	أنثى		
الجامعة:	اليرموك	العلوم والتكنولوجيا		آل البيت
الكلية:	علمية	انسانية		
السنة الدراسية:	سنة ثالثة	سنة رابعة		
التحصيل الأكاديمي:	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب: ....

عزيزتي الطالبة: ....

يرجى قراءة تعليمات الاختبار التالية والتقيد بها:

١. يمكنك إعادة النظر إلى الأشكال البسيطة الموجودة على الصفحة الأخيرة من هذا الاختبار بالقدر الذي تحتاجه.

٢. مرر قلم الرصاص على الشكل المعقد حسب الشكل المطلوب رسمه.

٣. إمحِ جميع الأخطاء والخطوط غير اللازمة بعد الانتهاء من رسم الشكل المطلوب.

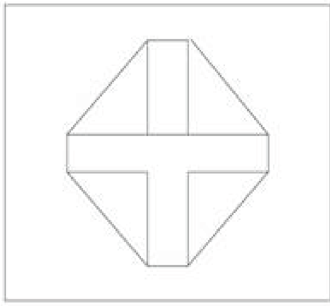
٤. الإجابة عن فقرات الاختبار بالترتيب، وعدم الانتقال إلى فقرة جديدة إلا بعد العجز نهائياً عن الإجابة عن الفقرة التي تسبقها.

٥. أرسم حدود الشكل البسيط المطلوب فقط في كل فقرة، حتى وإن كان هناك أكثر من شكل بسيط ضمن الشكل المعقد.

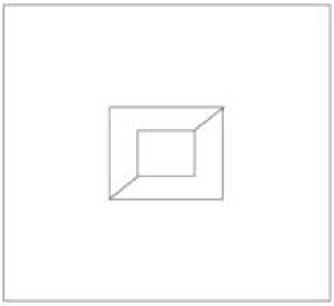
٦. يجب أن يكون الشكل البسيط ضمن الشكل المعقد دائماً بنفس الأبعاد والخصائص والاتجاه.

مع أمنياتنا لكم بالتوفيق

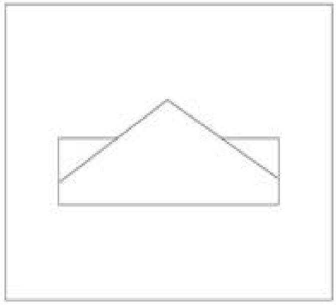
الباحثان



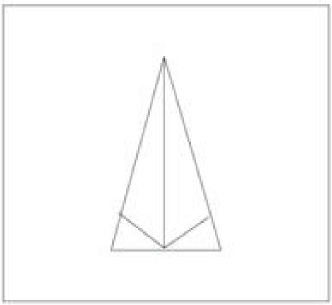
جد الشكل البسيط (ب)



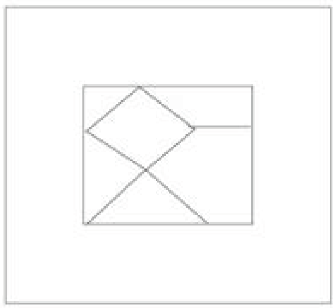
جد الشكل البسيط (ج)



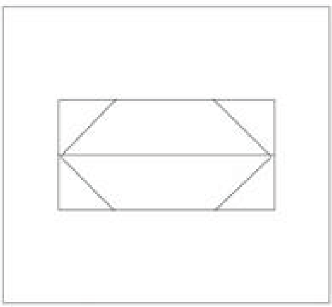
جد الشكل البسيط (ز)



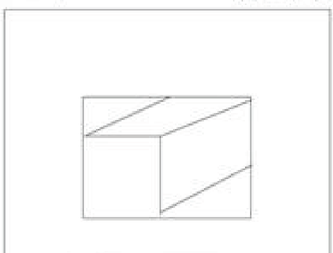
جد الشكل البسيط (و)



جد الشكل البسيط (د)



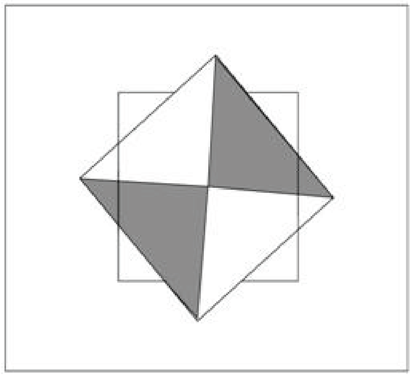
جد الشكل البسيط (أ)



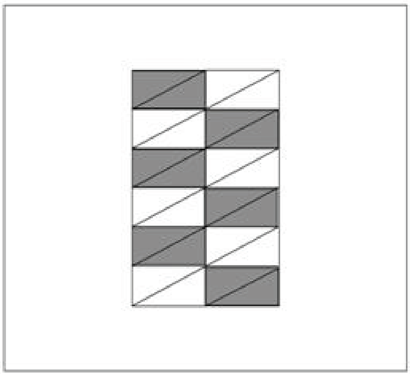
جد الشكل البسيط (هـ)

يرجى التوقف

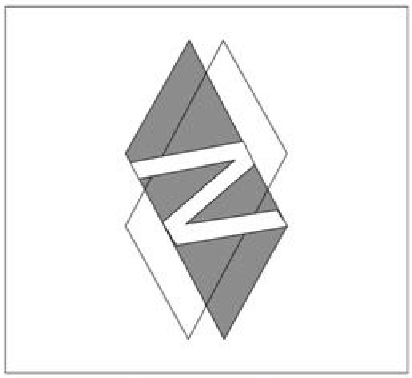
انتظر التعليمات



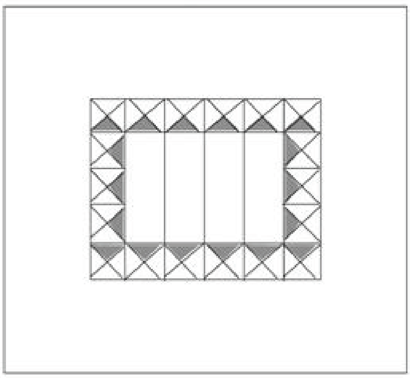
جد الشكل البسيط (ز)



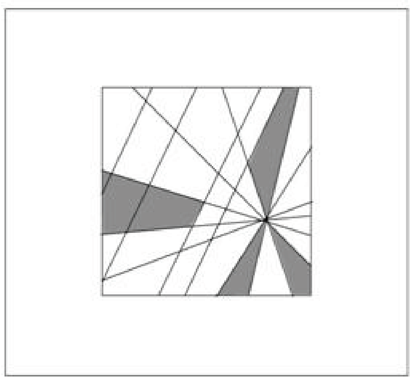
جد الشكل البسيط (هـ)



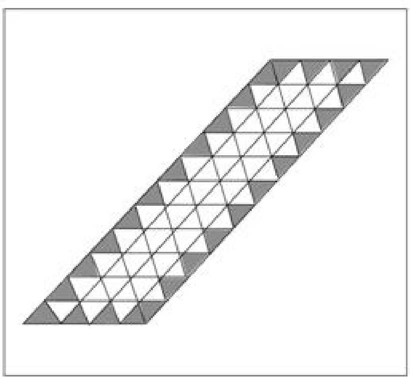
جد الشكل البسيط (أ)



جد الشكل البسيط (ب)

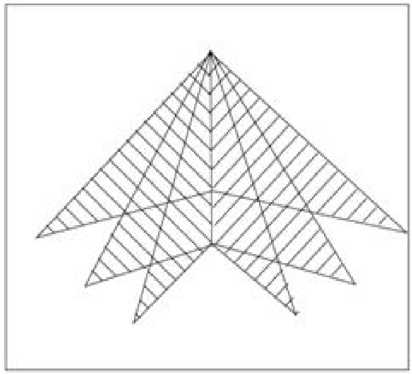


جد الشكل البسيط (ز)

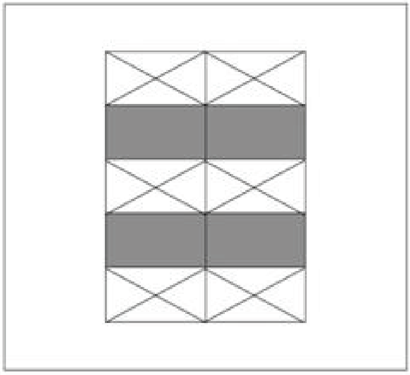


جد الشكل البسيط (ج)

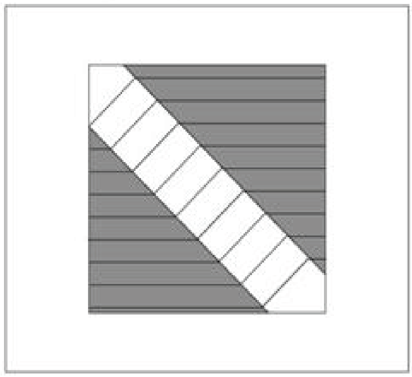
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



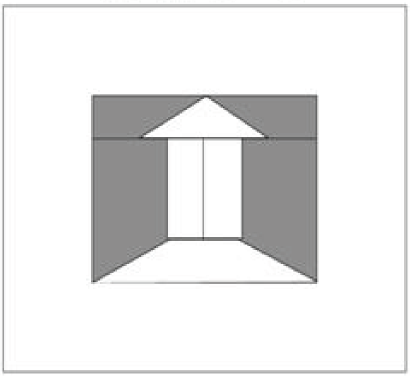
جد الشكل البسيط (و)



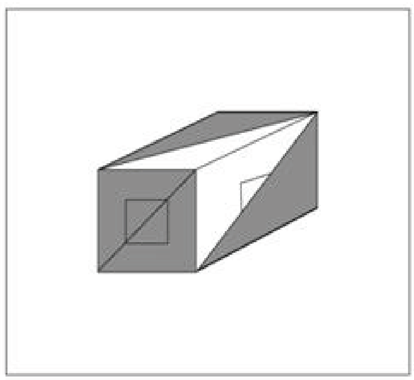
جد الشكل البسيط (هـ)



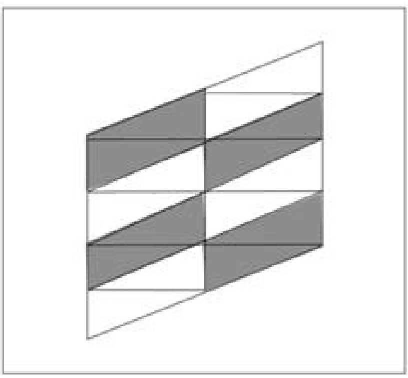
جد الشكل البسيط (ز)



جد الشكل البسيط (ب)

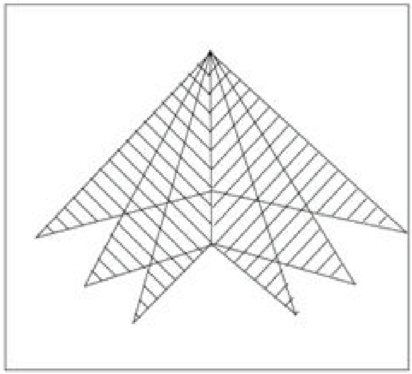


جد الشكل البسيط (ح)

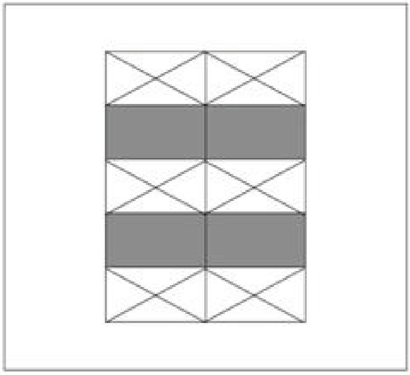


جد الشكل البسيط (هـ)

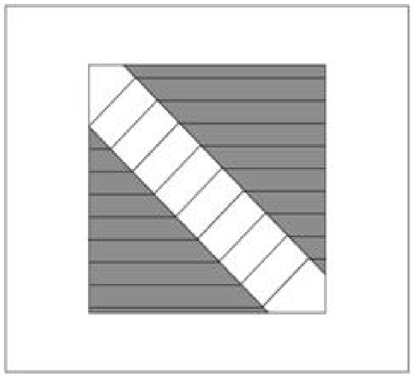
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



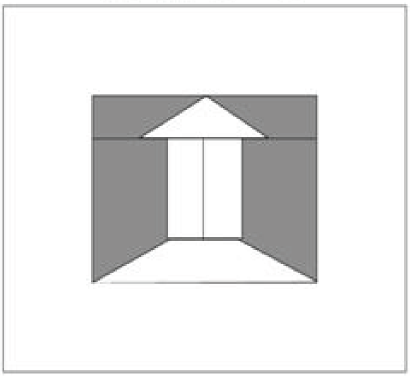
جد الشكل البسيط (و)



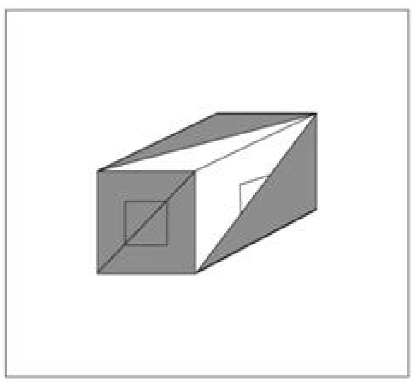
جد الشكل البسيط (هـ)



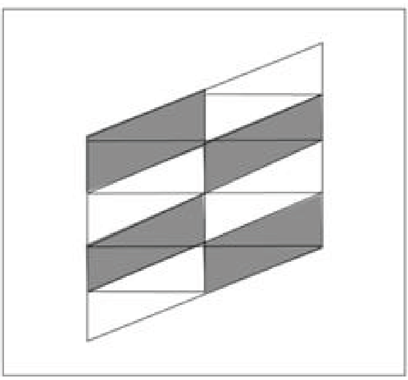
جد الشكل البسيط (ز)



جد الشكل البسيط (ب)

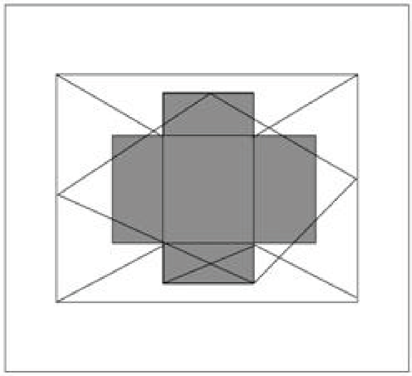


جد الشكل البسيط (ح)

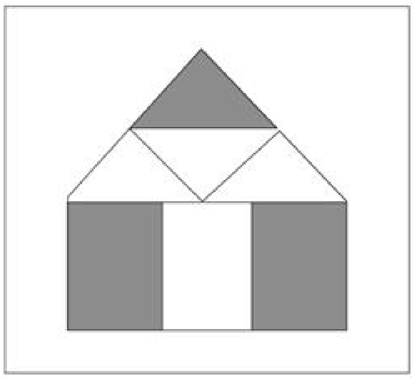


جد الشكل البسيط (هـ)

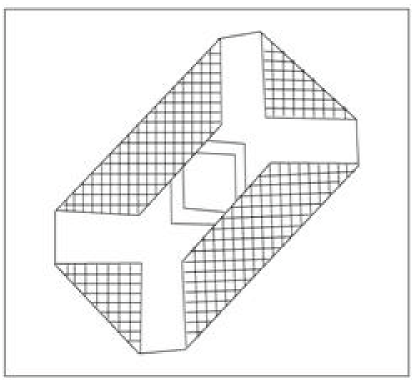
تابع الاجابة على
الصفحة التالية



جد الشكل البسيط (هـ)

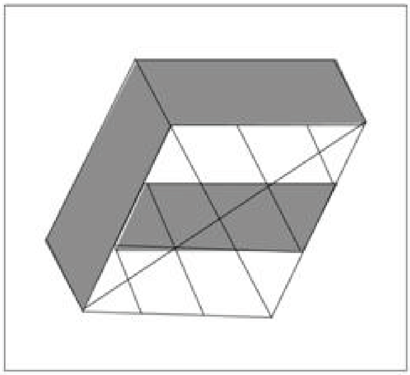


جد الشكل البسيط (د)

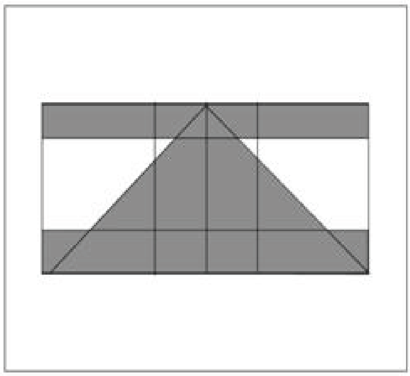


جد الشكل البسيط (ح)

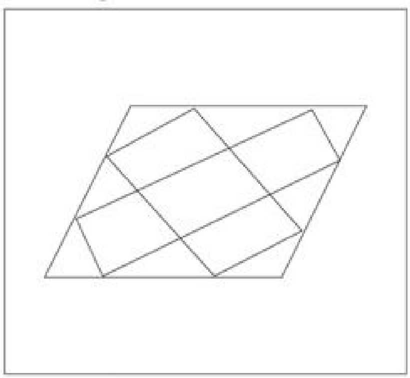
يرجى التوقف
انتظر التعليمات



جد الشكل البسيط (أ)



جد الشكل البسيط (ج)



جد الشكل البسيط (أ)

يرجى التوقف
انتظر التعليمات

الأشكال البسيطة

